Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270815
Centre d'intérêt: 640

Synthèse des recommandations tirées de l'expérience Tévec : indications pour les systèmes multi-média d'éducation des adultes / Jean-Guy Darveau, Langevin Gagnon, Louis Pelletier, Vincent Ross, Henri Tremblay. -- [Québec] : Direction générale de l'éducation permanente, 1971.
[v], 70 f. ; 28 cm. -- (Documents / Ministère de l'éducation, Direction générale de la planification. Etudes et recherches ; 2.21)

"Tévec : rapport no 8". Code: 28-1121. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 374.9714/S993 Cote LC: LC/5254.2/.Q3

Descripteur(s): *Télévision éducative *Synthèse *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Multi-media (projet) *Tévec (Projet)

Les principaux résultats des travaux de recherche sur l'expérience Tévec ont été diffusés dans une série d'annexes techniques devant servir de base à un rapport final. Diverses difficultés ayant entraîné des retards dans la publication de certaines annexes techniques, le présent document, qui tient lieu de rapport final, met davantage l'accent sur des recommandations détaillées au niveau de certaines dimensions majeures d'une expérience comme Tévec plutôt que sur une synthèse des recherches effectuées, synthèse accompagnée de quelques recommandations générales assez peu explicitées.

S'appuyant "en amont" sur les résultats d'évaluation de Tévec, ces recommandations pratiques ont été élaborées "en aval" en considérant spécialement les besoins des responsables éventuels du projet Multi-média. On y propose un ensemble de mesures concrètes et de "principes d'opération" qui feront que l'expérience vécue dans Tévec offrira des leçons pratiques et des "recettes d'action" à ceux qui, dans l'avenir, auront à prendre des décisions dans des domaines d'activités analogues: système multi-média de formation des adultes.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 02
Auteur de l'analyse: fr

E D U Q 8270815

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-21**

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS TIRÉES DE L'EXPÉRIENCE TÉVEC

Indications pour les systèmes multi-média d'éducation des adultes

TÉVEC: Rapport No 8

Jean-Guy Darveau
Langevin Gagnon
Louis Pelletier
Vincent Ross
Henri Tremblay

octobre 1971

28-1121

E D U Q 8270815

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE LA PLANIFICATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE

DOCUMENTS
ÉTUDES ET RECHERCHES **2-21**

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS TIRÉES DE L'EXPÉRIENCE TÉVEC

Indications pour les systèmes multi-média d'éducation des adultes

TÉVEC: Rapport No 8

Jean-Guy Darveau
Langevin Gagnon
Louis Pelletier
Vincent Ross
Henri Tremblay

octobre 1971

28-1121

SYNTHESE DES RECOMMANDATIONS TIREES DE L'EXPERIENCE TEVEC

Indications pour les systèmes multi-média de formation des adultes

Jean-Guy Darveau
Langevin Gagnon
Louis Pelletier
Vincent Ross
Henri Tremblay

TABLE DES MATIERES

Pages

AVERTISSEMENT.....iiii

I- INTRODUCTION..... 1

II- UNE STRATEGIE D'APPROCHE DE LA CLIENTELE D'UN SYSTEME MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR ADULTES.. 4

A- Rejoindre les gens là où ils sont, socialement, culturellement et psychologiquement... 7

B- Encourager la consultation mutuelle, l'entraide et la coopération entre les gens du milieu pour utiliser au mieux les ressources éducatives offertes et pour contrôler le projet lui-même..... 12

III- LE CONTEXTE IDEOLOGIQUE DES OBJECTIFS DE CHANGEMENT D'UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES.. 15

A- Objectifs d'adaptation..... 17

B- Objectifs de transformation progressive du milieu..... 19

C- Objectifs de modification rapide de la situation socio-économique..... 21

IV- LES CONDITIONS DU CHANGEMENT INDIVIDUEL AUTONOME DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES. 24

A- Les facteurs du changement..... 24

B- Les conditions du changement..... 26

C- Les agents du changement..... 31

Pages

V- LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE DE L'ARTICULATION DES CONTENUS DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES..... 34

A- La stratégie pédagogique de l'articulation des contenus à Tévec..... 34

B- Le contexte d'une éventuelle stratégie pédagogique de l'articulation des contenus dans Multi-Média..... 36

C- Les dimensions de la stratégie pédagogique de l'articulation des contenus et les recommandations concernant une stratégie possible pour Multi-Média..... 37

VI- LA STRUCTURATION DES CADRES DE LA PARTICIPATION ET DE L'ANIMATION PEDAGOGIQUE DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES..... 42

A- La consultation..... 44

B- La sensibilisation à l'esprit et aux rouages du projet..... 46

C- La participation éducative..... 47

Annexe à la recommandation sur la participation: le processus de la participation à la gestion..... 57

Pages

VII- L'ORIENTATION ET L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES.. 59

A- Le rôle de la recherche..... 61

B- L'insertion concrète de la recherche dans un projet de formation..... 64

C- Les secteurs prioritaires de la recherche... 69

VIII- CONCLUSION..... 70

AVERTISSEMENT

En raison de l'évolution actuelle de la mise en place du projet Multi-Media et compte tenu du statut particulier du présent rapport de recherche comparativement aux annexes techniques, il importe de situer clairement ce document, qui présente les recommandations de l'équipe de recherche, tant sur le plan de son insertion dans l'ensemble des décisions politiques et administratives prises depuis la fin de l'expérience Tévec (décembre 1969) pour donner suite à ce projet-pilote que sur le plan de l'état des travaux de recherche effectués dans le cadre du programme Tévec.

Ce document a été préparé en mai 1971 dans le but d'apporter un éclairage supplémentaire dans la mise en application du rapport présenté par le Comité d'Implantation à la suite de six mois de travail. Les recommandations soumises alors aux responsables de Multi-Media supposaient donc l'acceptation des principes généraux définis dans le rapport du Comité. C'est uniquement au niveau de certaines modalités de fonctionnement d'un projet Multi-Media que ces recommandations formulées à la suite des recherches sur Tévec peuvent parfois présenter un point de vue différent de celui du rapport du Comité.

En ce qui concerne la place de la présente publication dans l'ensemble des travaux de recherche, il faut d'abord rappeler que jusqu'à maintenant les principaux résultats ont été connus à travers la publication de sept annexes techniques. Quatre autres annexes sont d'ailleurs complétées et paraîtront d'ici quelques semaines, soit dans l'ordre: les changements d'attitudes chez les adultes inscrits, l'évaluation psycho-pédagogique des émissions, l'incidence du statut d'adulte sur l'étudiant adulte et, enfin, le rôle des solidarités d'entraide dans la mobilisation de la clientèle et dans sa participation au projet Tévec. Cette série d'études devait servir de base à la préparation d'un rapport final contenant une synthèse des analyses réalisées de même que les recommandations pertinentes à la poursuite de futurs projets analogues à celui de Tévec.

Toutefois, un ensemble de difficultés inhérentes au développement de modèles adéquats d'une recherche-action efficace ainsi que des facteurs davantage liés au contexte gouvernemental dans lequel opère la recherche (par exemple, les multiples changements d'affectation des ressources humaines) ont entraîné des modifications importantes dans la forme du rapport final.

Le présent document, qui tient ainsi lieu de rapport final, met davantage l'accent sur des recommandations détaillées au niveau de certaines dimensions majeures d'une expérience comme Tévec plutôt que sur une synthèse des recherches effectuées, synthèse accompagnée de quelques recommandations générales assez peu explicitées.

I- INTRODUCTION

Ce document a été produit par les derniers responsables du programme de recherche sur Tévec. Il vise à rendre explicites les recommandations pratiques qui nous ont paru émerger des travaux d'évaluation sur l'expérience pilote Tévec. Notre objectif est toutefois plus spécifique. Ces recommandations ont été appuyées "en amont" sur les résultats d'évaluation de Tévec, mais nous les avons élaborées "en aval" en considérant spécialement les besoins de ceux qui en seront probablement les utilisateurs principaux, c'est-à-dire les responsables éventuels du projet Multi-Média. Ceci dit, nous ne voulons nullement donner à croire que Multi-Média n'est que la "suite" pure et simple du projet pilote que fut Tévec. Notre perspective ne consiste donc pas à recommander "la même chose, seulement en mieux", mais à <u>adapter</u> nos recommandations, fondées sur ce que l'évaluation de Tévec nous a permis d'apprendre, à l'organisation et aux tâches spécifiques qui nous ont paru caractériser le projet Multi-Média.

Comme ce document s'appuie sur une série d'études, cela explique que nous ne rappellions pas à tout propos des résultats détaillés de Tévec, mais que nous soulignions uniquement les observations pertinentes à une recommandation particulière. Les personnes désireuses d'approfondir l'examen d'un aspect particulier de ces résultats d'évaluation peuvent le faire en lisant les "annexes techniques" déjà publiées, qui portent sur plusieurs segments importants du programme d'évaluation de Tévec.

L'objectif principal de ces recommandations est donc de servir utilement aux responsables de Multi-Média et à tous ceux qui, par leurs fonctions ou leurs intérêts, peuvent bénéficier à quelque titre de ces résultats "normatifs" tirés de l'expérience Tévec.

Nous ne prétendons nullement "couvrir" toutes les dimensions importantes de Tévec ni tous les points problématiques auxquels d'autres devront éventuellement veiller. Qu'on ne cherche pas davantage une grande argumentation suivie, cohérente et unifiée dans toutes ses parties. On trouvera surtout proposé un ensemble de mesures concrètes et de

"principes d'opération" qui feront que l'expérience vécue dans Tévec offrira déjà des leçons pratiques et des "recettes d'action" à ceux qui, dans l'avenir, auront à prendre des décisions dans des domaines d'activités analogues. Multi-Média aura déjà une "mémoire organisée" dans un projet d'action éducative où l'avenir, sur certains points, se construit pour dépasser cumulativement l'expérience antérieure.

II- UNE STRATEGIE D'APPROCHE DE LA CLIENTELE D'UN SYSTEME MULTI-MEDIA DE FORMATION POUR ADULTES

L'idée centrale dans le rapport du comité d'implantation du projet Multi-Média (1) est celle d'un système de mobilisation de ressources éducatives, centré sur les besoins et les capacités propres de sa clientèle: un système "empathique", sensible aux besoins et aux contrôles de sa clientèle, et responsable devant cette clientèle de la qualité des services "facilitateurs" rendus. Cela implique d'abord qu'il y ait des "demandes éducatives" adressées par la clientèle à l'organisme de service. Comme la "capacité" de formuler de telles demandes à grande échelle ne se manifeste que rarement de manière spontanée, nous trouvons donc là le premier objet d'éducation pour le système: susciter, provoquer et activer cette capacité que doit développer la clientèle de clarifier, d'analyser et de formuler ses propres besoins et projets éducatifs. Comme il s'agit là, en principe, d'une condition permanente fondamentale pour le fonctionnement d'un système ayant cette caractéristique, sa réalisation ne peut se voir imposer de limites dans le temps

---

(1) Il est essentiel de noter que toutes nos références à "Multi-Média" désignent le projet tel qu'il a été défini dans le rapport du comité d'implantation, déposé en juillet 1970.

(i.e. la détermination des besoins ne saurait être réalisée par de simples opérations périodiques de "marketing"). Le client n'y est pas un "consommateur" d'éducation, mais un utilisateur (<u>productif</u>) de ces ressources stimulantes; et un des produits de son activité est précisément la genèse de nouveaux besoins et de nouvelles activités, de nouvelles capacités d'agir et d'expérience.

Dès lors, nous tenons un fil conducteur qui peut guider notre démarche dans nos recommandations sur les conditions, les moyens et les objectifs d'une stratégie éducative envisagée dans cette perspective. Le schéma de la page suivante dégage les grandes articulations et l'ordre d'enchaînement des éléments de cette stratégie et, partant, les divisions majeures des principales recommandations de ce rapport.

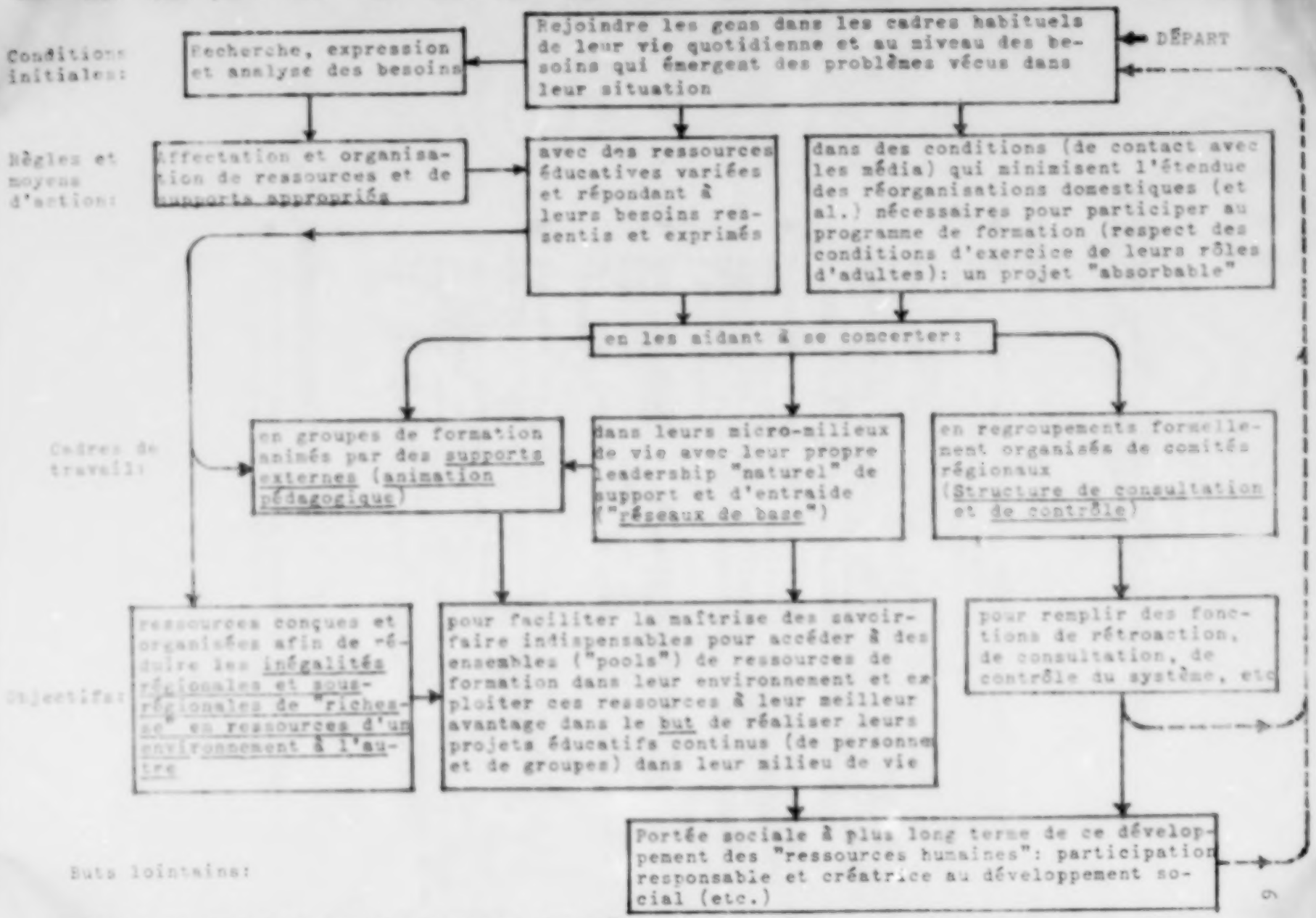

SCHÉMA D'UNE STRATÉGIE D'APPROCHE DE LA CLIENTÈLE DE MULTI-MÉDIA ET DE STRUCTURATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF À PARTIR DES POSTULATS DE BASE ET DES OBJECTIFS DU PROJET

A- Rejoindre les gens là où ils sont, socialement, culturellement et psychologiquement

1- Principes:

- Pour résoudre dans Multi-Média les difficultés qu'a connues Télec au chapitre de bien connaître les caractéristiques pertinentes et les besoins de la clientèle au point de départ, il va falloir développer une stratégie spécifique et continue pour faciliter chez la clientèle l'exploration et l'analyse de ses besoins propres de formation et pour l'aider à formuler des demandes de ressources éducatives à l'endroit du système Multi-Média.

- Multi-Média devrait concevoir son approche initiale avec la clientèle de manière à respecter autant que possible les cadres de responsabilités et les horaires de la vie quotidienne des adultes appelés à y participer.

- Image du projet et attentes à susciter et à ne pas susciter: exprimer clairement les intentions, les moyens et les limites du projet. Ne pas "mousser" une image fausse: que la publicité soit elle-même "éducative".

- Penser à des stratégies d'"enrichissement sélectif de ressources" pour compenser les inégalités entre les divers segments socio-géographiques de la clientèle (par exemple, les populations rurales qui sont en général moins scolarisées au départ que ne le sont les populations urbaines). Dans Télec, on avait ainsi conçu la mission des visiteurs à domicile dans cette perspective d'égalisation des chances.

2- Recommandations:

- Chercher à obtenir des heures d'écoute compatibles avec les horaires habituels des gens.

- Eviter de jouer sur des aspects possiblement menaçants d'un projet de développement éducatif de la personne: "psychose du diplôme", "angoisse des examens" et de l'échec, craintes de ne pas pouvoir "suivre" ou "rattraper" les segments ou les jalons du programme de formation.

  Cela sera très important, dès l'inscription et dans la première phase opérationnelle du projet, alors que le climat de tension, d'inertitude et d'indécision sera à son maximum. Que Multi-Média, tout en "déconditionnant" les adultes sur ces points, soit cependant très explicite et clair sur ses dimensions éducatives formelles (diplômes, etc.).

- Raccourcir, autant qu'il sera possible administrativement, la phase d'attente entre la fin de l'inscription de la clientèle et le moment du début des opérations du programme.

  Tévec a perdu 15% de sa clientèle nominalement inscrite entre novembre 1967 (inscriptions) et le 15 janvier 1968 (date du premier cours télévisé). Une certaine proportion d'abandons prématurés pourrait être prévenue de cette façon. Cette phase d'attente pourrait être utilement employée à préparer directement l'"atmosphère de travail" en donnant de l'information sur les aspects pratiques du projet et en

offrant des conseils ou des idées utiles. C'est là une application du principe d'une publicité elle-même "éducative". On pourrait ainsi profiter de cette phase d'attente pour inciter les gens à former des groupes de travail et à faire appel, pour les supporter, aux animateurs pédagogiques du projet.

- Assurer qu'il n'y ait pas d'anicroche administrative dans la diffusion et la distribution des ressources éducatives matérielles (émissions, documents) du système multi-média dès le début des opérations.

  Des retards ou autres erreurs administratives de ce genre constituent de sérieux irritants pour la clientèle inscrite et tendent à miner sa confiance dans les responsables du système et à accélérer les abandons, puisque cette première phase de "mise à l'essai critique" est une période où les motifs de participation et de persévérance sont particulièrement fragiles et vulnérables. Ces faits ont été constatés en Gaspésie en 1964/65 et en 1965/66 et dans la première phase de Télec (avec le retard dans la distribution des cartables contenant les documents d'accompagnement).

- Dans la publicité, viser délibérément à activer les réseaux "naturels" de leadership et d'influence dans le milieu proche des gens (parenté, famille, voisins, amis, etc.), pour induire un support social familier et éviter que trop de personnes ne s'enferment, par gêne sociale et par timidité, dans un isolement appauvrissant à la longue.

- Insister dès le début sur l'importance de ne pas accumuler pêle-mêle, par pure anxiété, toutes les combinaisons de ressources et de méthodes de travail. Encourager une "exploration détendue" des moyens de formation et une stratégie de choix des moyens qui conviennent le mieux à telle personne ou à tel groupe. Mettre en évidence qu'il y a toujours le temps pour bien faire, montrer les multiples possibilités de substitution pour compenser des carences d'information d'un canal de diffusion donné, par le recours à des sources et à des ressources complémentaires plus ou moins équivalentes, soit à l'intérieur du système ou encore dans le milieu plus large.

- Indiquer des ressources éducatives-informatives extérieures au système multi-média (ressources d'accès économique et facile), comme ressources d'appoint ou (équivalentes).

  Comme le recours à de telles ressources externes sera relativement plus fréquent de la part des "leaders naturels" dans la plupart des milieux (et particulièrement en milieu urbain), on pourra encourager explicitement ceux-ci à servir d'"agents d'approvisionnement" principaux pour les personnes de leur entourage.

- On pourrait inciter toute personne ou groupe qui aura trouvé des solutions ou des méthodes originales et pratiques pour résoudre leurs difficultés d'emploi des ressources éducatives, à les communiquer aux responsables du projet.

  Ces derniers pourraient ensuite signaler ces trouvailles à l'ensemble des participants au projet.

- Ne pas choisir, comme point de départ, pour une "matière" ou une catégorie de contenu, un niveau de difficulté qui dépasserait trop les capacités initiales d'une fraction importante de la clientèle (comme ce fut le cas pour le programme d'anglais dans Télec). A l'inverse, éviter les simplifications abusives qui dénoteraient une attitude "paternaliste" et qui pourraient insulter l'intelligence des gens. On pourrait faire des pré-enquêtes sur les niveaux de performance préalables et faire des pré-tests des émissions auprès de groupes témoins.

- Poste budgétaire d'innovation: Multi-Média pourrait prévoir un poste budgétaire spécial affecté spécifiquement pour financer des initiatives d'appoint, des innovations conçues en cours de projet.

- Organisation de la campagne d'inscription. Nous déconseillons d'employer des inscripteurs payés "à la pièce" (comme dans Télec).

  Ce n'est pas une clientèle nombreuse que l'on veut "embrigader", mais une clientèle vraiment intéressée que l'on veut attirer par une information réaliste et ouverte.

B- Encourager la consultation mutuelle, l'entraide et la coopération entre les gens du milieu pour utiliser au mieux les ressources éducatives offertes et pour contrôler le projet lui-même

Ces concertations, dans Multi-Média, vont prendre trois formes principales. Elles prendront d'abord la forme spontanée de "support moral", de consultations et d'entraide mutuelles dans l'entourage proche "naturel" des adultes participants (famille, voisins, amis, camarades de travail): nous les appellerons les "groupes et réseaux de base". A un autre niveau, la collaboration prendra la forme des groupes d'animation pédagogique, suscités par le projet lui-même et animés par un personnel préparé à cet effet dans des groupes de travail constitués spécialement à des fins auto-éducatives. Il y aura, enfin, tout l'appareil des comités de consultation, de coopération et de contrôle ("cadres formels de la participation") qui sera mis sur pied, depuis le niveau local jusqu'au niveau provincial, en passant par les instances régionales (voir la partie du chapitre VI sur la structuration des "cadres de la participation"). Nous décrirons ici, dans leurs grandes lignes, seulement les deux premières formes de coopération chez la clientèle.

1- Les "groupes et réseaux de base" seront (qu'on ne se fasse pas d'illusion là-dessus) la première et - au début - la principale forme de mise en commun des efforts de formation chez la clientèle active (1). La phase initiale de "mise à l'essai critique", avec son atmosphère exploratoire d'incertitude et d'indécision relatives, produira un certain besoin de support moral (ou "socio-affectif") et d'entraide, qui sera cherché d'abord auprès des personnes familières de l'entourage proche. On peut distinguer trois fonctions remplies par les membres de l'entourage proche:

a) source de support socio-affectif;

b) milieu d'élaboration continue des intentions et des décisions relatives à l'orientation des activités personnelles de chacun et des activités communes (processus de décision);

c) source occasionnelle d'information et d'expertise sur des domaines spécifiques de formation.

Dans la première phase de participation au projet, l'entourage proche de l'adulte remplira pour lui ces trois

---

(1) Du moins, cette remarque s'applique-t-elle aux ressources générales d'information diffusées collectivement à des auditoires nombreux (par exemple par la télévision, la radio ou des documents d'accompagnement), alors que les gens demeurent dans leur propre foyer ou dans un autre cadre familier équivalent.

fonctions en parts à peu près égales. Avec le temps, cependant, l'entourage proche tendra à se "spécialiser" dans les fonctions de support socio-affectif et de cadre d'élaboration des décisions personnelles, tandis que sa fonction d'information et d'expertise s'épuisera graduellement pour créer un appel à des ressources extérieures à l'entourage proche de lui-même. Ce phénomène a été constaté de manière directe dans l'expérience Tévec. Il paraît probable que le recours croissant à des ressources extérieures touchera principalement l'utilisation des documents d'accompagnement dans le contexte spécifique des groupes d'animation pédagogique suscités par le projet.

2- L'animation pédagogique organisée poursuit des objectifs analogues, sauf que les "leaders-ressources" sont des gens qui proviennent de l'extérieur des groupes de travail; de plus, ces groupes eux-mêmes ne seront pas tous formés de familles ou d'autres groupes "naturels" pré-existant à l'intervention du projet. La stratégie d'intervention des ressources d'animation pourrait graduer leur pénétration dans le milieu par phases d'intensité successives, pour "prendre la relève" à mesure que s'épuiseront les seules ressources informatives de l'entourage proche. (Cf. le chapitre IV sur les conditions du changement individuel et la partie du chapitre VI sur la structuration de l'animation pédagogique).

III- LE CONTEXTE IDEOLOGIQUE DES OBJECTIFS DE CHANGEMENT D'UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES

Le chapitre précédent traitait de la stratégie d'approche globale de la clientèle de Multi-média. Dans ce chapitre, nous préciserons cette stratégie au niveau des objectifs de changement.

Au-delà du défi que représente la mise en application efficace du principe de la "synergie" de média technologiques et socio-pédagogiques (et préalablement, il va de soi, à l'élaboration des stratégies d'articulation des contenus de formation), il importe d'abord de poser le difficile problème de l'idéologie qui, consciemment ou non, unifie et justifie les objectifs assignés à un quelconque projet de formation.

C'est en nous basant sur les résultats globaux de l'expérience Tévec et d'une façon plus spécifique sur les études portant sur les changements provoqués chez les adultes inscrits à Tévec que nous envisageons la question de la nature des intentions idéologiques d'un programme de formation pour adultes. Cette dimension idéologique ne disparaît pas automatiquement en exprimant simplement le désir de faire de l'appareil de formation un instrument au service de l'expérience éducative des adultes.

Les propositions que l'on peut formuler doivent tenir compte d'un ensemble d'impératifs et de contraintes qui se réduisent à quatre types de facteurs:

- la clientèle-cible: les milieux défavorisés, les classes moyennes, les gens les mieux nantis? l'ensemble de ces catégories ou une combinaison quelconque?
- les exigences de développement de la personne
- la satisfaction des besoins de la société: v.g., formation de la main-d'oeuvre nécessaire au marché du travail
- les contraintes inhérentes à un programme de formation destiné à un auditoire de masse

En fonction de cette diversité d'éléments, il est possible de distinguer assez nettement trois options idéologiques où l'on peut situer un projet de formation pour les adultes. A ces trois options idéologiques sont associés respectivement des objectifs d'adaptation des individus à leur milieu et à la société, des objectifs de transformation progressive du milieu et des objectifs de modification rapide de la situation socio-économique actuelle.

A- Objectifs d'adaptation:

Il s'agit ici d'amener les individus à faire un effort d'apprentissage des "règles du jeu" (ex. le fonctionnement théorique du système judiciaire et du système politique) et à prendre connaissance des conditions objectives qui sous-tendent de telles "règles du jeu" (ex. les infra-structures économiques).

La logique de cette conception peut s'exprimer ainsi:

- permettre à l'individu de se débrouiller, de fonctionner dans la société actuelle; de cette façon on se trouve à véhiculer les valeurs des classes moyennes et à fournir des modèles de comportement conformes à la société de consommation
- dans cette perspective, la récupération scolaire (avec ou sans le carcan du diplôme) et le changement d'attitudes sont considérés comme des prérequis à l'adaptation de l'individu à l'évolution rapide de la société technologique
- selon cette optique, le problème de la participation de l'individu au développement socio-économique apparaît nécessairement comme un objectif vague situé dans un temps lointain. Cette dissociation volontaire d'un tel objectif par

rapport à des objectifs prioritaires d'adaptation et de récupération de l'individu n'empêche toutefois pas la diffusion immédiate de valeurs comme la participation et le développement

A ce premier pôle idéologique on peut largement rattacher l'action éducative de Tévec. A cet égard, une analyse sommaire des thèmes socio-économiques présentés par Tévec indique la stratégie de changement suivie. A la première étape, on note que 30% des thèmes ont trait à la croissance économique (ex. les investissements, la mobilité de la main-d'oeuvre, les ressources économiques, etc.) Par ailleurs, environ 20% des thèmes cherchent à éclairer la gouverne personnelle de l'individu face à la complexité de l'organisation de la société (ex. l'assistance sociale, le budget familial, la protection du consommateur, les services gouvernementaux, les rouages administratifs, etc.). Enfin, 10% des thèmes ont trait à des phénomènes plus centraux par rapport à la personnalité (ex. le rôle nouveau de la femme dans la société, la jeunesse et le conflit des générations, etc.) et 10% mettent en relief des problèmes à teneur plus collective (ex. le syndicalisme, la place des moyens de communication de masse, etc.). Même

s'il s'est produit, à la deuxième étape, un déplacement d'accent parmi les catégories de thèmes déjà mentionnées (par exemple, la proportion des thèmes portant sur la croissance économique est passée de 30% à 10%), la stratégie globale de changement ne s'est pas considérablement modifiée. Ainsi, les thèmes davantage liés à la personnalité de l'individu (ou encore les thèmes qu'on peut associer plus facilement aux problèmes de vie des adultes) demeurent fortement minoritaires (10%).

B- Objectifs de transformation progressive du milieu:

Ce qui différencie essentiellement cette option idéologique sur les objectifs par rapport à la précédente, c'est la réconciliation à court terme (i.e. au niveau des objectifs d'action du projet de formation) entre l'individu et son milieu comme le propose, par exemple, Multi-Média: "L'éducation des adultes doit être orientée vers le développement de la personne considérée en tant qu'être enraciné dans un environnement et une histoire"(1). Concrètement, cela signifie que le développement intégral de la personne suppose

---

(1) Comité d'Implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, Projet Multi-Média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Rapport final, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education, Juillet 1970.

que l'adulte assume son milieu, c'est-à-dire qu'il soit capable de se situer par rapport à son milieu et à une société donnée.

Alors que la première option idéologique propose aux individus l'intégration de modèles sociaux existants, cette deuxième option idéologique propose d'abord le développement de la personne pour elle-même puis l'insertion de cette personne dans la société, comme agent conscient de participation au devenir social.

Cet objectif s'articule dans la démarche éducative suivante:

1) Codification des situations vécues permettant une objectivation des réalités, une prise de distance par rapport aux réalités;
2) Décodification, ou retour aux situations vécues par décomposition analytique et formation de la pensée critique, comme préalable à une participation éclairée.

L'intention idéologique sous-jacente à une telle formulation de l'expérience éducative situe un projet de formation au niveau de la perception critique de la société et au niveau d'actions concrètes sur le processus même de formation.

Si l'on fait référence aux implications concrètes d'une telle orientation, on peut spécifier entre autres ce qui suit:

- nécessité de concentrer les efforts au niveau de la formation de groupes pour organiser une démarche vers l'information. Cette démarche est le support de base d'une objectivation méthodique des réalités perçues et vécues. Le groupe permet en outre de structurer un environnement facilitant à la fois cette démarche et l'expérimentation concrète de relations sociales créatrices. Cette expérimentation est elle-même un préalable à l'exercice des rôles de participant dans un milieu autre que celui du projet de formation.

c- Objectifs de modification rapide de la situation socio-économique actuelle:

Ce niveau d'orientation idéologique d'un projet de formation signifierait l'identification de ce projet à une véritable intervention sociale dont le modèle pourrait être emprunté à l'une ou l'autre des approches globales suivantes:

- le développement communautaire qui suscite des actions collectives en vue de rendre les conditions de vie plus faciles
- l'animation sociale au sens d'un effort d'articulation des pouvoirs publics avec les organisations populaires; cette forme d'intervention cherche à associer les citoyens aux actions de développement initiées par les gouvernements

- l'animation sociale au sens d'un moyen pour favoriser la participation populaire et ainsi élaborer un projet de contestation créatrice des structures actuelles de la société.

Comme corollaire à ce palier idéologique, un projet de formation est axé, selon le cas, sur les expériences amorcées dans le milieu par divers groupes de citoyens, par des agences gouvernementales à but spécifique (comme le Conseil des Oeuvres de Montréal) ou par les promoteurs d'une entreprise quelconque de développement socio-économique.

Conclusion

Des trois options idéologiques possibles au niveau des objectifs poursuivis par un projet de formation de masse, la deuxième nous semble correspondre davantage aux caractéristiques d'un programme de formation situé dans un contexte de développement des ressources humaines. Cette

option vise à rompre le mur du silence qui entoure la majorité de la population de façon à transformer la parole en acte social. Concrètement, ce processus se confond avec une démarche vers une perception de plus en plus critique des réalités perçues et vécues et, par le fait même, aboutit à une transformation progressive du milieu humain et social. Cette option idéologique représente une étape préalable à l'approche plus globale et plus directement socio-politique que constitue la troisième option; cette dernière est aussi écartée en raison de la source d'initiation d'un vaste projet de formation.

Le rejet de la première intention idéologique est dû essentiellement à la coupure qu'elle introduit entre le développement de la personne et la référence à une participation concrète au développement socio-économique. Cette coupure a pour effet de situer d'abord l'adulte dans son contexte familial ou de voisinage; d'où l'explication du fait que la télévision devient le moyen de formation privilégié, dans les faits sinon dans les déclarations de principes.

IV- LES CONDITIONS DU CHANGEMENT INDIVIDUEL AUTONOME DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES

Nous venons de voir le contexte idéologique des objectifs de changement, nous dégagerons maintenant les conditions du changement individuel autonome dans un système de formation pour adultes. Nos recommandations se fondent en partie sur l'étude des changements individuels (acquisition des connaissances, changements d'attitudes) opérés chez les inscrits de Tévec.

Pour bien comprendre la nature des éléments qui interviennent dans le changement, nous distinguerons entre les facteurs du changement, les conditions du changement et les agents du changement.

A- Les facteurs du changement

1- "Un facteur de changement est un élément d'une situation donnée qui, du seul fait de son existence ou par l'action qu'il exerce, peut entraîner ou produire un changement" (Guy Rocher). Nous ne parlerons ici que des changements délibérément orientés ou programmés.

où les facteurs en cause impliquent des agents humains poursuivant des buts au moyen de ressources et de tactiques adaptées en conséquence.
L'objectif général d'intervention des agents, dans la perspective du "changement programmé", consiste à améliorer les capacités d'un système (individu, groupe, organisation ou collectivité) à résoudre ses problèmes de changement. Au niveau spécifique des personnes et des groupes, l'objectif général est de libérer et de favoriser la croissance ou le développement chez les personnes qui ensemble composent le système ou le milieu soumis au changement(1).

2- Un projet d'éducation centré sur le développement total de la personne (intellectuel, affectif, social) est un élément de transformation psychologique et culturelle. L'éducation initie à de nouveaux modes de pensée, élargit les connaissances et la perception du monde, développe de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes, permet une meilleure adaptation pour maîtriser des situations diverses et des changements.

---

(1) W.G. BENNIS, K.O. BENNE, R. CHIN; The Planning of change, N.Y., Holt, Rinehart and Winston, Inc., 2ème édition, 1969.

3- Dans un projet du même genre que Tévec, le choix des contenus, le choix des média et la façon de les combiner, la spécifité de la structure de participation qui sous-tend les activités formatrices sont autant de f. cteurs qui sont présents dans une situation de changements éducatifs.

B- Les conditions du changement:

- "Les conditions du changement sont des éléments de la situation qui favorisent ou défavorisent, activent ou ralentissent, encouragent ou retardent l'influence d'un facteur ou de plusieurs facteurs de changement. Les conditions peuvent encore influer sur la direction du changement." (Guy Rocher)

- Un projet d'éducation, du seul fait de sa présence ou de son action, n'entraîne pas nécessairement des changements ou, s'il en produit, ils ne vont pas toujours dans le sens désiré. Les changements se réalisent sous certaines conditions.

1- Conditions du changement (niveau de l'acquisition des connaissances formelles):

a) Le changement est relié à l'intérêt qu'ont les adultes pour une matière scolaire. Dans Têvec l'anglais a été considéré par les inscrits comme la matière la plus difficile, la moins utile et la moins pratique. Aux examens, les inscrits ont obtenu les résultats les plus faibles dans cette matière.

- Il est donc très important de connaître les intérêts de la clientèle pour ne pas se tromper sur la personne du destinataire.

b) Le changement est relié à la capacité d'apprentissage initiale des adultes.

- Il est donc important de connaître au départ les capacités d'apprentissage de la clientèle afin de pouvoir adapter les contenus et la méthodologie au rythme d'apprentissage des différentes catégories d'adultes concernées.

c) Le changement est relié à des blocages affectifs potentiels chez les adultes. Dans Têvec, ce sont les moins scolarisés (5 années et moins) qui ont acquis le moins de connaissances. Cette catégorie d'adultes correspond aux personnes qui sont les

plus démunies et les plus défavorisées au point de départ sur le plan culturel et souvent sur le plan économique. La première chose à apprendre, c'est un ensemble de méthodes et de manières d'apprendre, d'analyser, d'étudier, de traiter et d'utiliser de l'information et d'en appliquer les résultats dans une pratique.

- Que Multi-Média mette en oeuvre des stratégies spécifiques pour les clientèles particulières ou pour des clientèles défavorisées en termes d'environnement. Comme exemple on peut donner les "visiteurs à domicile" dans Tévec.

d) Le changement est relié à la capacité d'adaptation des adultes à une pédagogie nouvelle. En introduisant la télévision, on bouleverse la relation pédagogique traditionnelle. Au contact direct entre le professeur et l'élève, on substitue l'image au caractère fugace, aux dimensions réduites, au rythme prédéterminé. Dans Tévec, les inscrits ont trouvé la télévision insuffisante par elle-même comme technique d'enseignement. Il est important que ce médium soit combiné avec d'autres médias de façon à permettre à l'adulte de faire un retour sur les informations qu'il reçoit et de combler son manque de contact direct avec le professeur ou l'animateur à l'écran.

- Qu'au niveau de la combinaison des média, on affirme la complémentarité nécessaire entre les média socio-pédagogiques qui permettent de retrouver cette relation perdue)et les média technologiques.

e) Dans Tévec, le centre de révision a été considéré comme secondaire par rapport à la télévision et au document d'accompagnement.

- Qu'au contraire, le petit groupe soit considéré comme le lieu principal d'apprentissage. Que l'on mette tout en oeuvre pour favoriser le développement de ces petits groupes et qu'à cette fin l'on multiplie les effectifs de l'animation pédagogique.

- Qu'on accorde la priorité des média socio-pédagogiques en général sur les média technologiques. Le petit groupe permet le développement de l'autonomie, de l'entraide et de l'échange des idées. Le petit groupe permet de fabriquer ses propres cadres conceptuels à partir de sa propre expérience et permet la critique de son cheminement. Le petit groupe permet d'exprimer ses besoins et ses attentes.

- En même temps, le petit groupe devient l'unité première d'observation pour connaître le rythme et les difficultés d'apprentissage des adultes, pour découvrir leurs besoins et leurs attentes.

2- Conditions du changement (niveau des attitudes):

a) Le changement d'attitudes implique de nouveaux éléments d'information qui ajoutent ou retranchent certaines propriétés importantes à l'objet connu. Plus

une personne est informée sur un sujet, plus il est difficile de la faire changer d'attitude en introduisant de nouveaux éléments d'information. Il ne suffit donc pas qu'un individu soit informé pour qu'il change d'attitude.

b) Il est d'autant plus difficile de changer les attides d'une personne que les objets au sujet desquels sont fournis de nouveaux éléments d'information, sont des objets d'importance centrale pour elle. Dans Tévec, il a été plus difficile de changer les opinions des inscrits sur le couple et la famille que sur les affaires scolaires et les assemblées, par exemple.

c) Le changement d'attitudes dépend des caractéristiques de la situation dans laquelle l'information est transmise. Il est important que le récepteur perçoive positivement à la fois le message transmis et la source du message. Il est important que le récepteur perçoive la source comme compétente et comme donnant une information objective.

- Un moyen de fonder concrètement la crédibilité du projet comme source de diffusion est de transmettre dans sa publicité une image réaliste du projet.

d) L'influence des autres récepteurs est un élément important dans le changement des attitudes, d'où l'importance des petits groupes à ce niveau.

- Le petit groupe favorise le développement d'attitudes propres au travail de groupe.
- Le petit groupe permet de confronter ses propres représentations et attitudes avec celles des autres.
- En même temps, le petit groupe devient l'unité première d'observation pour connaître les caractéristiques psycho-sociologiques des adultes en formation, en termes de perception et de réactions aux messages transmis et en termes de résistances aux changements.

C) Les agents du changement:

1- "Les agents du changement, ce sont les personnes, les groupes qui introduisent le changement, qui l'appuient, le favorisent ou s'y opposent" (Guy Rocher). Dans le contexte d'un changement délibéré ou programmé, les agents de changement peuvent être des personnes extérieures à la clientèle et qui mettent un savoir-faire quelconque au service de cette dernière, pour faciliter son propre rôle d'agent de changement "interne".

2- En principe, chaque client adulte et chaque membre du personnel d'un projet éducatif constitue un agent du changement, et les "agents de changement" extérieurs (animateurs, etc.) collaborent à ce changement pour faciliter au "client" ses démarches propres pour atteindre ses objectifs.

3- <u>On doit considérer l'adulte en formation comme le principal agent de son propre changement</u>.

4- Le petit groupe d'animation pédagogique constitue un agent de changement puissant de même que le milieu proche où s'exerce réciproquement l'influence propre de chacun des membres (par exemple, dans la famille ou entre amis).

5- Le milieu lointain (associations, groupements, média, etc.) conditionne et influence (positivement ou négativement) les changements possibles des personnes en formation.
<u>D'où l'importance d'associer le milieu dès le point de départ aux projets éducatifs des adultes concernés</u>.

Conclusion

- "Peu importe quelle stratégie d'intervention sera adoptée pour développer les capacités du système (v.g. une personne ou un groupe) à résoudre ses problèmes, les efforts de changement seront conçus pour aider le système à développer des modes d'observation continue de ses opérations afin de détecter des problèmes, de les diagnostiquer pour découvrir des facteurs pertinents qui soient modifiables et de se diriger vers des solutions déterminées en collaboration"(1).

- Cependant ce qui est le plus important, c'est que soient clairement définis les objectifs du changement et les moyens qu'on veut mettre en oeuvre pour les atteindre, et que les agents de changement (clientèle et personnel) du projet soient d'accord sur ces objectifs et ces moyens.

---

(1) R. CHIN et K.D. BENNE, "General Strategies for Effecting Changes in Human Systems", dans: W.G. BENNIS, K.D. BENNE, et R. CHIN, op. cit.,p.48.

V- LA STRATEGIE PEDAGOGIQUE DE L'ARTICULATION DES CONTENUS DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES

Avant d'en venir aux recommandations proprement dites, il convient de situer celles-ci en rappelant le cadre à l'intérieur duquel se sont élaborées les réflexions qui nous y amènent.

A- La stratégie pédagogique de l'articulation des contenus à Têvec:

C'est à partir de préoccupations au sujet de la suscitation et de l'entretien des motivations chez les inscrits que s'est développée à Têvec l'idée d'articuler les contenus scolaires avec des thèmes socio-économiques. Il fallait, croyait-on, présenter "l'effort" de scolarisation comme une démarche enracinée dans le "vécu" des inscrits pour créer et maintenir un intérêt suffisant envers les objectifs de scolarisation du projet chez une fraction importante de la population du Saguenay/Lac Saint-Jean.

Aux fins du projet Têvec, on présuma donc que la présentation d'émissions télévisées traitant de thèmes socio-

économiques sur lesquels viendraient en quelque sorte se "greffer" les contenus scolaires, remplirait cette fonction de faire partir la pédagogie du vécu.

Au-delà de cette argumentation centrale dans la pensée des initiateurs du projet Tévec, on retrouve d'autres préoccupations qui fondent cette stratégie pédagogique: mentionnons entre autres, le désir d'avoir une bonne cote d'écoute et la possibilité, pour les "hommes de télévision", de travailler sur des contenus familiers.

En résumé, à Tévec l'articulation des contenus procédait essentiellement de préoccupations touchant la qualité du message. Ces préoccupations avaient pour objet de capter et de retenir l'attention et l'intérêt de la clientèle, puis de la motiver pour l'apprentissage de contenus scolaires (conçus comme difficiles ou rébarbatifs) en les reliant à des thèmes socio-économiques (conçus comme plus près du vécu des adultes).

Ainsi, plus qu'une véritable stratégie pédagogique, l'articulation des contenus à Tévec fut une technique

de communication(1). Cette technique de communication, à la suite d'une certaine argumentation, s'est concrétisée dans une démarche visant à améliorer la compatibilité des contenus scolaires et socio-économiques.

B- Le contexte d'une éventuelle stratégie pédagogique de l'articulation des contenus dans Multi-Média:

Dans le contexte du projet Multi-Média, le cadre de référence à l'intérieur duquel se situe la problématique d'une stratégie d'articulation des contenus est différent de ce qu'il fut à Tévec.

Cette stratégie procède à Multi-Média, de préoccupations davantage centrées sur le client que sur le produit. Dans cette perspective, la politique d'utilisation des contenus s'inscrit à l'intérieur d'une politique plus générale de structuration des environnements éducatifs et de démocratisation de l'accessibilité aux ressources éducatives; l'objectif de ces politiques générales

---

(1) Une technique de communication dans le sens où nous l'employons ici, est cette démarche qui vise à adapter un message à ses destinataires soit en exprimant celui-ci dans un code plus accessible (augmenter la redondance par rapport à l'information dans un message donné), soit en créant des attitudes favorables à la réception du message (susciter l'intérêt, activer la motivation).

étant ultimement de favoriser, pour l'adulte, l'intégration personnelle des savoirs et des savoir-faire qu'il voudra accomplir dans Multi-Média avec les préoccupations et les besoins qui émergent des problèmes vécus dans sa situation d'adulte.

Une stratégie d'utilisation des contenus cohérente avec cette visée insistera donc sur l'articulation des contenus (scolaires ou socio-économiques) avec les représentations que les clients se font de leurs situations vécues tandis qu'une politique de structuration des environnements éducatifs visant à faciliter l'intégration personnelle par l'adulte des savoirs et savoir-faire mettra l'accent sur la primauté des responsabilités de l'adulte lui-même relativement à l'articulation des contenus.

C- Les dimensions de la stratégie pédagogique de l'articulation des contenus dans un projet multi-média et les recommandations concernant une stratégie possible pour Multi-Média:

La stratégie pédagogique de l'articulation des contenus comporte au moins trois dimensions:

1. l'articulation des contenus avec le vécu des s'éduquant;

2. une politique pédagogique intégrée:

   - pour libérer les possibilités de renforcement réciproque des contenus;

   - pour libérer les possibilités de renforcement réciproque - des média technologiques entre eux - des média socio-pédagogiques entre eux - des média technologiques et socio-pédagogiques.

3. L'intégration des équipes du projet, en terme d'organisation et d'exécution effective du travail:

   - comme condition préalable et nécessaire à une politique pédagogique intégrée comprenant:

     - l'articulation des contenus entre eux (équipes "multi-contenus" par médium...);

     - l'articulation des média entre eux (équipes "multi-média" par type de contenu...)

   - comme moyen concret et syatématique de mise en situation d'auto-formation permanente du personnel du projet par la création de lieux de travail et d'échanges aux préoccupations multiples et diversifiées. Cette mise en situation d'auto-formation permanente du personnel est elle-même une dimension essentielle du projet puisqu'elle permettra au personnel de se maintenir sur la même longueur d'ondes (en terme d'attitudes, de climat de recherche et de communication) que la clientèle du projet. Pour nous, ce n'est qu'à cette condition que peut se réaliser concrètement cette autre dimension de la stratégie qu'est l'articulation des contenus avec le vécu des clients.

Considérant ces divers aspects d'une stratégie de l'utilisation des contenus, nous recommandons :

- que dans le projet Multi-Média, les pédagogues des média technologiques mettent délibérément l'accent sur l'articulation de chacun des contenus (y compris le socio-économique) avec le vécu des s'éduquant(1) plutôt que sur l'articulation des contenus entre eux.

Nous reconnaissons par là que la responsabilité de rétablir l'articulation des contenus entre eux revient d'abord au s'éduquant en collaboration avec les pédagogues des média socio-pédagogiques. Ce sont ces derniers qui ont la responsabilité de structurer les environnements éducatifs de telle sorte qu'ils permettent cette intégration personnelle.

Quant aux pédagogues des média technologiques, sans exploiter systématiquement le découpage arbitraire que notre culture a opéré dans les champs de connaissances, ils ne devraient pas être contraints outre mesure par la nécessité de réintégrer les contenus entre eux avant de les transmettre comme stimuli dans les environnements éducatifs.

---

(1) Paulo FREIRE, in: "The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom". Harvard Educational Review, Vol. 40, No 2, Mai 1970, p.214 et suivantes.

- Qu'à Multi-Média, on réalise d'abord effectivement l'intégration des équipes du projet en terme d'organisation et d'exécution du travail avant d'essayer de conceptualiser une méthodologie intégrée sur l'articulation des contenus et la complémentarité des médias, considérant qu'un des projets à réaliser par les équipes en auto-formation pourrait justement être la systématisation de cette méthodologie intégrée.

- Qu'à la lumière de ces deux principes d'action en tenant compte des caractéristiques générales du projet (en particulier "l'empathie" et "l'éducativité" (1)) et de ses propriétés (en particulier la première (2)) on repense la nature même (composition et tâches) d'au moins quatre des sept grandes équipes prévues dans le projet (à savoir: les équipes "d'animation pédagogique", "des documents d'accompagnement", "des besoins et contenus", "de la production") de même que les modes de collaboration nécessaires entre ces équipes à chacune des étapes du travail définies dans le rapport du comité(3).

A notre point de vue, une réflexion sur la nature même d'un médium technologique et d'un médium socio-pédagogique s'impose comme préalable au travail que nous suggérons ici.

---

(1) Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes, Projet Multi-média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec, Rapport final, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 17 juillet 1970, Tome 1 pages 50 et 51.

(2) "La réalisation de ce projet implique une coordination entre divers ministères et organismes gouvernementaux et une collaboration avec divers organismes non gouvernementaux", Ibid, Tome II, page 46.

(3) Ibid, Tome II, page 155.

Dans notre esprit le rapport du Comité n'est pas assez explicite là-dessus et il en résulte une certaine confusion entre ces deux grandes catégories de média. Il n'est pas du tout certain selon nous qu'il faille, comme le Comité le fait, ranger les documents d'accompagnement dans la catégorie des "média socio-pédagogiques", par exemple.

VI- LA STRUCTURATION DES CADRES DE LA PARTICIPATION ET DE L'ANIMATION PEDAGOGIQUE DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES

A partir des constatations faites au sujet du sens donné par Têvec aux notions de participation et d'animation, nous présentons des recommandations qui visent d'abord à énoncer quelques principes délimitant le cadre à l'intérieur duquel devraient s'insérer la référence à la participation et l'utilisation des techniques d'animation dans le contexte d'un projet de développement des ressources humaines d'une population(1). Nous voulons aussi indiquer les grandes lignes des mécanismes que nous estimons nécessaires pour assurer le rendement optimal des activités de participation et d'animation. Sans aller jusqu'à préciser les modalités d'application de tels mécanismes, nous en dégagerons quelques implications pratiques. Enfin, nous illustrerons le sens de ces recommandations en les confrontant aux propositions formulées par les membres du comité d'implantation du projet Multimédia en ce qui a trait à l'animation pédagogique et à la structure de participation prévues.

---

(1) Pour la personne elle-même et pour la société

L'élaboration des recommandations qui suivent doit tenir compte de trois éléments de nature fort différente:

- la nature d'un projet de formation semblable à Tévec, i.e. un projet qui, par exemple;
  a) vise le développement total d'une personne déjà intégrée à un milieu,
  b) se propose de dépasser le cadre de la famille et de l'école comme lieux privilégiés de formation,
  c) exprime l'intention de placer cette personne au centre du projet d'éducation;

- les personnes intéressées, à un titre ou à un autre, par un tel projet de formation: les usagers, les représentants d'associations dont la préoccupation première se situe dans ce secteur d'activité et les représentants d'organismes manifestant un certain intérêt à l'égard des questions d'éducation;

- les exigences spécifiques de réalités comme l'animation, l'animation sociale, l'animation pédagogique, la consultation, la mobilisation, etc.

En fonction de ces multiples facteurs, il nous apparaît nécessaire de fonder nos recommandations sur les deux distinctions suivantes:

- Il faut distinguer d'abord entre <u>gestion</u> et <u>participation</u>;
- À l'intérieur de la participation il faut établir une distinction entre trois processus: la consultation, la sensibilisation aux rouages du projet et la participation pédagogique.

A- La consultation:

1- Principes:

- il ne s'agit pas de participer à la gestion d'un projet de formation;
- il ne s'agit pas de considérer le processus de consultation comme un élément associé au projet de formation ou, si l'on veut, comme un rouage intégré d'une organisation. Dans cette perspective, la consultation risque fort d'être réduite à l'une ou l'autre des facettes suivantes: un véhicule d'information, un moyen de créer au sein de la population une ambiance favorable au projet ou encore une façon d'obtenir un appui purement symbolique. A la limite, la structure de consultation peut dégénérer en un réservoir de "bonnes volongés" au service des promoteurs du projet au niveau de l'exécution d'une série de petites tâches;
- il s'agit essentiellement d'un mécanisme permettant d'opérer la critique continue de l'ensemble des orientations et du fonctionnement d'un projet de formation.

2- Principes et suggestions d'opérationnalisation:

a) Structures de consultation

- des comités de secteur couvrant plusieurs localités ou quartiers (territoires des Commissions scolaires régionales), un comité régional et un comité provincial;
- l'interlocuteur de ces comités est l'un ou l'autre membre de l'équipe d'information(1) du projet de formation; cet interlocuteur fait partie des comités en question et est obligé d'assister à une réunion mensuelle qui consiste en une discussion sur l'orientation et le fonctionnement du projet de formation. Cet interlocuteur privilégié peut occasionnellement se faire accompagner par des membres des autres équipes du projet;

---

(1) Nous faisons référence ici à l'équipe d'information telle qu'envisagée dans le rapport du comité d'implantation.

- les membres bénévoles des comités de consultation peuvent tenir autant de réunions qu'ils le désirent pour préparer leur participation à la réunion mensuelle régulière;

- les membres de l'équipe d'information qui participent à ces réunions constituent l'une des catégories de l'équipe d'information composée de spécialistes affectés à d'autres fonctions comme les relations publiques, la transmission du feedback recueilli, etc.

b) Composition des comités de consultation:

- les représentants des associations directement impliquées dans le champ de la formation des adultes;

- les représentants d'organismes manifestant un intérêt réel pour les problèmes d'éducation;

- les usagers du projet de formation qui seraient choisis parmi ceux qui sont regroupés au niveau de la participation éducative; la présence de ces usagers au sein des comités de consultation se justifie dans la mesure où les usagers ont des critiques à formuler sur l'ensemble du projet et non pas en tant que source de "feedback" au niveau spécifique des activités pédagogiques;

- étant donné que les activités éducatives se déroulent à un niveau local et que les comités de consultation n'existent pas à ce niveau, il appartient à l'équipe d'information de voir à ce que les usagers soient représentés au sein des comités de consultation;

- les fonctionnaires travaillant à un niveau local, sectoriel ou régional (ex. les directeurs d'éducation permanente) sont exclus des comités de consultation; ces fonctionnaires seraient rattachés d'une façon quelconque à l'organisme de gestion du projet de formation.

B- La sensibilisation à l'esprit et aux rouages du projet:

1- Cette forme de participation concerne tout individu ou groupe intéressé à l'organisation mise en oeuvre pour soutenir les projets de formation de milliers d'adultes. On peut distinguer trois degrés dans le désir d'une population de se familiariser(1) avec une entreprise collective de formation:

- intérêt envers la connaissance des rouages essentiels du fonctionnement du projet de formation et de son esprit;
- désir de suivre de plus près le cheminement complexe de la préparation d'émissions ou de documents éducatifs;
- intention d'approfondir suffisamment un aspect ou l'autre d'un projet de formation pour éventuellement être en mesure de prendre une part active à la fabrication d'un document quelconque.

2- Plusieurs mécanismes peuvent être conçus en fonction de la satisfaction des intérêts divers de la population:

- communication de nouvelles relatives au projet de formation et à son évolution;
- préparation et diffusion de documents explicatifs des divers éléments du fonctionnement du projet de formation;
- organisation de visites des lieux de production; le programme de ces visites pourrait varier en fonction des trois degrés de sensibilisation mentionnés plus haut, un individu pourrait évidemment faire toutes les visites prévues de façon à aboutir éventuellement à une participation au processus de production.

---

(1) Au sens de "être informé" et "avoir une expérience vécue de".

C- La participation éducative:

Il s'agit ici du fait pour les usagers de se regrouper pour vivre plus intensément et soutenir ou renforcer leur expérience éducative

1- Principes:

a) ce regroupement des usagers ne doit pas être le lieu d'un exercice direct des rapports socio-politiques entre les groupes sociaux; en d'autres termes, un tel regroupement n'est pas un comité de citoyen. Le groupe ne poursuit que des objectifs de formation internes au "groupe" et au projet;

b) ce regroupement des usagers est pour eux un environnement structuré qui leur fournit une occasion d'observation et un lieu de vérification, d'expérimentation des éléments éducatifs diffusés. Cela devrait permettre de contrecarrer deux tendances trop souvent constatées à l'avec:

- les contenus transmis par la télévision se confondaient souvent avec des recettes présentées à un auditoire de consommateurs: "A quoi bon des cours sur la consommation ou sur le budget, si les participants n'apprennent pas à observer et à vérifier sur leur propre terrain ce qu'on a tenté de leur démontrer. Savent-ils regarder et interpréter la situation concrète des centres d'approvisionnement où ils vont régulièrement, ou leurs comportements concrets de consommateurs" (J. Grand'Maison);

- les contenus véhiculés par la télévision pouvaient devenir une initiation formelle à la sociologie ou à la science politique:
  "le problème n'est pas de rassembler des informations mais d'organiser une démarche vive et rationnelle vers l'information" (P. Dansereau)
  "si le milieu ne participe pas à l'élaboration des informations qu'il reçoit, ce milieu ne vit pas sa propre connaissance et ne se comprend pas" (Guy Le Boterf);

c) ce regroupement des usagers remplit également deux autres fonctions:

- une fonction d'expression de la personne (parole, relations humaines, etc.), de développement d'aptitudes à communiquer, d'accroissement de la confiance en soi, etc.
- une fonction d'expression des besoins et des aspirations sociaux et par le fait même une fonction d'apprentissage de la participation sociale.

2- Les environnements où s'enfonce la participation pédagogique

Le projet multi-média marque un effort considérable d'imagination éducative pour aménager un environnement éducatif qui puisse correspondre aux nécessités que l'on a perçues dans l'organisation d'un processus éducatif valable. Par l'ampleur de sa visée, il doit cependant réconcilier des stratégies qui ne sont pas spontanément faciles à articuler.

En particulier, nous voudrions signaler deux défis auxquels il a à relever dans l'aménagement de cet environnement éducatif.

a) Il veut partir des <u>besoins individuels</u> de formation de la personne et utiliser aussi pour y répondre des <u>moyens de diffusion de masse</u>. Le besoin individuel de la personne est par définition particulier, enraciné dans un vécu individuel, formulé en termes personnels demandant d'être satisfait selon une couleur, un rythme qui est par définition singulier. D'autre part les moyens de diffusion de masse font appel nécessairement à un commun dénominateur, à une facture générale, imposent un rythme unique qui doit être applicable à un public de récepteurs et les rejoindre dans leurs traits communs et non dans leurs particularismes.

b) Multi-Média doit pouvoir personnaliser les messages éducatifs, c'est-à-dire, mettre en activité éducative des personnes, et non pas seulement des intelligences, des mémoires ou des cerveaux, et en raison même de la clientèle qu'il vise, doit porter une grande attention à l'éveil des potentialités de personnes plus ou moins démunies devant l'affirmation autonome de leur activité personnelle. D'autre part, il semble utiliser des

moyens, comme la télévision, la radio ou le document d'accompagnement qui sont par leur nature impersonnels, c'est-à-dire n'engagent pas en soi le dialogue avec les personnes, n'autorisant pas directement le mouvement réciproque qui est celui de toute relation interpersonnelle face à face.

Aussi pour essayer de résoudre cette double difficulté, multi-média fait appel à une réalité intermédiaire, médiatisante entre la personne et le média de masse, qu'il présente sous la forme de "personnes-ressources", de "média pédagogiques". Etant donné le double paradoxe que nous venons de signaler, il est clair que le succès du multi-média repose d'une façon essentielle sur l'organisation et l'efficacité de ce troisième corps qui est le lieu réel de l'articulation des autres moyens perçus pour l'ensemble de l'environnement pédagogique.

Cette troisième dimension opérationnelle nous semble pouvoir être détaillée comme suit:

a) le réseau familial et social naturel de toute personne impliquée dans multi-média.

b) le petit groupe à former, au sein duquel la personne trouvera son lieu d'apprentissage.

c) La notion d'équipe qui fournira un élément-couple de personnes-ressources prenant l'allure d'une façon ou d'une autre dans son fonctionnement. Il s'agit soit de professeurs ou de spécialistes de tel ou tel domaine, d'orienteurs-conseillers, travailleurs sociaux entre à tel fronçais du support dans son développement global, d'informateurs spécialistes sur l'un ou l'autre aspect du champ de vie qui pourront apporter des informations ou des expertises, valoriser les besoins nécessitant encore pour les réalités juridiques, comptable, prévoir de valeur projective pour les réalités budgétaires, contremaître ou constructive pour les projets d'habitation etc...

Du rapport avec une telle configuration de personnes-ressources entre à noter un relation face à face avec la personne impliquée dans le projet, on voit les deux territoires qui peut à coup, à rapprochement, à structuration d'une façon qui optimalise le développement harmonieux envisagé. La procédure (le réseau personnel en élément peut sans doute être primordiale, mais son relationnel privilégie le mêle que les acteurs l'habitat, ses fonctions et particulièrement visuelles sont une atouts sur lesquelles on peut compter car, comme l'expérience de Mbour l'a bien montré,

Pour ce qui est de la deuxième, appelée ordinairement le petit groupe, il nous a semblé important de la détailler quelque peu. Nous avons simplement essayé de nous représenter de quelle manière il est plausible de la voir opérer, à partir des représentations que nous pouvons nous faire spontanément de la situation qui existera. Nous partirons de la personne invitée à un cheminement éducatif valable pour elle qui est le postulat fondamental de multi-média. Il nous semble possible d'imaginer comme vraisemblables les situations suivantes:

1- des isolés ne faisant partie d'aucun petit groupe. Ces isolés peuvent être de deux types:

   a) <u>des isolés réceptifs</u> qui se contentent de suivre ce qui est donné à la télévision, de s'y intéresser et d'en tirer profit. Ces isolés peuvent aussi avoir en main des documents d'accompagnement qu'ils regardent globalement, sans plus;

   b) <u>des isolés actifs</u> qui ajoutent à cet intérêt global, un ou plusieurs projets éducatifs personnels, qu'ils essaient de poursuivre à l'aide des moyens fournis par multi-média (soit télévisuels, soit écrits). Ces projets éducatifs

peuvent être simplement d'ordre culturel, commandés par exemple par le besoin d'ouvrir des horizons, ou plus formel comme des projets d'apprentissage spécifique, scolaire (telle matière) ou professionnel (telle technique).

2- des membres de petits groupes: il s'agit de deux à trois personnes qui se rencontrent en un objectif commun suffisamment précis pour travailler ensemble, soit à un projet "culturel", soit à un projet scolaire ou professionnel. Etudier ensemble le projet du budget, les maths, l'anglais, la plomberie, la psychologie des enfants, les relations du couple, la couture ou la construction d'une maison.

3- des individus occasionnellement groupés mais relativement autonomes. Il s'agit de personnes poursuivant un projet éducatif personnel qui n'est pas partagé par d'autres ou seulement par quelques-uns, mais qui comptent sur un groupe plus large, soit pour des discussions parallèles à leur projet personnel, soit pour le support socio-émotif que le groupe leur donne, soit pour bénéficier du leadership d'une personne mise à leur disposition par Multi-Média

(animateur de groupe), soit à l'occasion de l'invitation d'une personne-ressource qui vient parler de tel sujet et qui les intéresse.

4- des membres de groupe de 8 à 15 personnes qui s'unissent pour un but commun de discussion de tel ou tel problème ou d'expression de soi à propos de tel ou tel contenu véhiculé par la T.V., ou un document d'accompagnement, soit qu'ils l'envisagent comme d'intérêt général pour eux, soit qu'ils le voient dans la perspective d'une action à entreprendre pour eux et pour laquelle ils sentent le besoin de se préparer par un certain apprentissage.

Cette catégorie peut comprendre toutes les combinaisons, soit en termes de stabilité: noyau de "mordus" et frange de "venant voir", soit en termes de structures: trois isolés et trois petits groupes de trois personnes centrés sur tel sujet; soit encore en termes de contenu: un individu intéressé par les moteurs hydrauliques, un autre étudiant les fractions, trois perfectionnant leur anglais, quatre discutant du socio-économique, deux de psychologie familiale, etc.

Quelle que soit la formule choisie ou offerte aux futurs usagers, il nous semble important de mentionner quelques problèmes que l'instauration des petits groupes peut poser.

- Comment inciter les adultes à entrer en petits groupes, comment leur "vendre" cette idée qui n'est peut-être pas spontanément celle à laquelle ils pensent.

- Comment rejoindre ces adultes avant et pendant leur cheminement éducatif. Il faudrait vraiment préciser soit des lieux, soit des personnes auxquels ils pourraient se rapporter, pour qu'on puisse savoir qui ils sont et où les rejoindre.

- Il n'est pas sûr que les gens aient, au départ, les habitudes nécessaires pour vivre en petit groupe. Cette vie est elle aussi objet d'éducation. On peut prévoir au départ une forte demande d'encadrement devant laquelle il faudra réagir. Comment entend-on réagir?

- Les leaders informels auront vite besoin de formation surtout si on n'en fait pas des animateurs pédagogiques formels.

- Le réalisme des projets éducatifs des adultes devra probablement faire objet d'éducation.

- Comment s'articuleront les petits groupes avec ce centre d'éducation permanente, supermarché de "hardware" et de "software" que l'on entrevoit?

- Comment exploiter les ressources locales (C.S.R., etc...) pour les mettre au service des petits groupes?

- Comment traiter avec les isolés qui auront des projets éducatifs précis, ce sont précisément eux qui auront le plus besoin de support.

Conclusion

Le sens des recommandations sur les cadres de la participation peut être illustré d'une façon concrète par une brève référence à la structure de participation et à l'animation pédagogique proposées par le comité d'implantation d'un projet de formation pour adultes:

- au lieu du Conseil Régional, l'on aurait une Délégation Régionale chargée de la gestion du projet et un Comité Consultatif Régional dont le rôle critique viserait l'ajustement de l'orientation et du fonctionnement du projet de formation aux besoins de la population. L'illusion de la participation à la gestion qu'offre la structure du Conseil Régional risque d'empêcher l'exercice d'une consultation-critique puisque cette structure place quelques "bénévoles élus" au sein d'un organisme de gestion, à côté de permanents et de personnes (ex. les directeurs d'éducation permanente) dont les fonctions régulières les situent d'emblée dans une position privilégiée;

- dissociation, à la base, des groupes de travail et des comités locaux, c'est-à-dire, en pratique: disparition des comités locaux et réduction du nombre des fonctions confiées à l'animateur pédagogique. Cette réduction des fonctions s'accompagne d'une diversification des fonctions pédagogiques elles-mêmes. Ainsi, une grande source possible de confusion disparaît;

- au niveau de l'animation pédagogique elle-même, le "rêve de la spontanéité" (formation spontanée des groupes avec élection "libre" des animateurs bénévoles) cède le pas à une démarche pédagogique qui suppose, dès le départ, des structures d'accueil élaborées par une équipe d'animateurs permanents et d'animateurs bénévoles.

Annexe aux recommandations sur la participation:

LE PROCESSUS DE LA PARTICIPATION A LA GESTION

La mise à l'écart d'une "participation à la gestion (1) dans les propositions précédentes nécessite certes quelques explications, compte tenu de la reconnaissance de cette forme de participation par les membres du Comité d'implantation et du fait que les modalités d'application du principe semblent devenir un enjeu de plus en plus important pour une partie de la population.

Nous nous en tiendrons à quelques remarques générales basées sur la distinction entre le pouvoir politique et le pouvoir administratif, entre la gestion et le contrôle et entre trois points de repère possibles d'un processus de participation à la gestion: l'autogestion, la cogestion et la participation minoritaire à la gestion.

- La participation minoritaire à la gestion telle que préconisée par le Comité d'implantation nous apparaît comme une option à rejeter catégoriquement en raison du fait qu'elle conduit inévitablement à la participation "dépendante", compte tenu de l'absence de l'une des conditions essentielles de toute participation réelle, soit l'égalité des moyens chez les participants.

- Par ailleurs, dans le cadre actuel de l'organisation sociale de nos sociétés, l'autogestion ne peut être qu'un objectif à long terme, du moins en ce qui concerne les structures d'un projet multi-média de formation.

---

(1) Il est évident que l'efficacité des cadres de participation proposés ici dans de telles recommandations présuppose la mise à la libre disposition de la population d'importantes ressources financières.

- En ce qui a trait aux possibilités de la cogestion, il s'agit surtout de se référer à l'objectif visé par les revendications actuelles en faveur d'une participation importante de la population. On pourrait formuler cet objectif de la façon suivante: s'assurer du respect des intentions initiales du projet multi-média et voir à ce que les orientations prises par le projet soient conformes aux besoins et aux aspirations des adultes-usagers

  - si tel est bien l'objectif recherché, on peut se demander si la participation à la gestion (i.e. au pouvoir administratif délégué aux fonctionnaires par le pouvoir politique) ne constitue pas un détour inutile par rapport aux possibilités réelles de contrôle des orientations, des objectifs et du fonctionnement qu'offrent les trois processus de participation décrits dans les recommandations;

  - si l'objectif visé est plutôt d'ordre stratégique, i.e. si la participation à la gestion est d'abord considérée par les représentants de la population comme un moyen de prémunir l'orientation du projet contre les influences du pouvoir politique, un tel moyen nous semble passablement dérisoire par rapport à l'efficacité de l'exercice direct de la participation d'une population.

VII- L'ORIENTATION ET L'ORGANISATION DE LA RECHERCHE DANS UN SYSTEME DE FORMATION POUR ADULTES

A partir des situations de recherche vécues à Tévec, situations qui sont la résultante d'un ensemble de contraintes liées aux conditions de réalisation du projet lui-même et d'options plus ou moins conscientes de la part des responsables de la recherche, nous formulons une recommandation qui vise d'abord à circonscrire le rôle de la recherche dans un projet de formation multi-média, à dégager les grandes lignes d'une insertion concrète de la recherche dans un tel contexte d'action et à aborder brièvement les secteurs prioritaires de la recherche à entreprendre. La nécessité de situer le plus exactement possible la recherche dans l'ensemble d'un projet de formation pour adultes tient essentiellement à trois ordres de considérations: 1) la diversité des acceptions que recouvre le terme recherche (étude, enquête, évaluation, etc.), 2) la multiplicité des perspectives de recherche (recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche- action, recherche opérationnelle, etc.), et 3) les difficultés inhérentes aux perceptions que les individus directement engagés dans l'action se font de l'activité de recherche et aux perceptions que les chercheurs se font des impératifs et des exigences de l'action.

Cette dernière catégorie de facteurs nous apparaît trop importante et trop facilement sous-estimable pour qu'il ne faille pas en préciser quelque peu le sens. D'une part, nous faisons écho aux attentes confuses, globales et aux attentes fausses face à la recherche (ex. la recherche comme "caution" de l'action); derrière ces attentes se profilent des images du chercheur qui vont du "rêveur" (i.e. théoricien impuissant devant les vrais problèmes) jusqu'à "l'oracle" (i.e. celui qui doit se prononcer sur tout) et jusqu'au "magicien" (i.e. celui qui doit trouver des solutions à n'importe quel problème), en passant par le "juge", le "censeur" ou, tout simplement, le "gêneur". D'autre part, nous faisons référence aux prétentions du chercheur exclusivement orienté vers la formulation d'une problématique à partir de diagnostics peu élaborés ou élaborés à partir d'une conception personnelle du développement de l'action et nous faisons également référence aux illusions du chercheur peu préoccupé des problèmes de la traduction de ses travaux en termes d'action et peu sensibilisé aux problèmes de la diffusion et de l'utilisation effective des résultats de sa recherche.

A - Le rôle de la recherche:

On peut distinguer six niveaux dans la formulation des objectifs de recherche liés à un projet de développement des ressources humaines, peu importe ici que cette recherche soit située à l'intérieur ou à l'extérieur de l'organisation requise pour l'exécution du projet de formation:

1) analyse des faits et des facteurs indicatifs des besoins réels de la population de façon à fournir un matériau utile à l'équipe chargée de structurer les contenus de formation;
2) vérifier la perception et la compréhension des messages par le destinataire de façon à éclairer le cheminement opérationnel du système; la recherche s'oriente alors vers une description détaillée et une première interprétation de la réalité explorée;
3) mesure de l'impact des stimuli provoqués par le système en ce sens qu'il s'agit ici d'en arriver à un premier "portrait" ou à un dépistage des éléments explicatifs d'une situation quelconque à un moment donné de son évolution;

4) a) à partir des informations recueillies pour atteindre les objectifs 1, 2 et 3, critique des mécanismes mis en place par le système en vue de fonder les décisions relatives aux corrections à apporter aux divers paliers du système ;

b) orientation directe de la recherche vers l'analyse de l'efficacité des communications au sein du système et des structures organisationnelles mises sur pied ;

5) évaluation terminale d'un aspect ou l'autre de l'action de développement que constitue le projet de formation en vue de savoir si cette action régulière de formation a atteint son objectif ;

6) saisie de la signification de l'ensemble ou d'une dimension quelconque du projet de formation par rapport à un ensemble de phénomènes, éducatifs ou autres (synthèses interprétatives, analyse systémique).

A partir de ces objectifs de recherche, on peut dégager nettement trois fonctions remplies par la recherche dans un système de formation pour adultes:

- une fonction de rétroaction systématisée pour la régulation des opérations menées par un système de formation
- une fonction de critique des sous-objectifs d'action poursuivis et des mécanismes utilisés pour les atteindre
- une fonction d'évaluation terminale du système de formation par rapport aux orientations visées, d'une part, et par rapport à la contribution du système de formation au développement de réalités sociales plus globales, d'autre part.

Il faut donc considérer la recherche avant tout comme une contribution spécifique à l'action du projet.

Les auteurs américains distinguent, dans la recherche appliquée à des programmes d'action, deux formes principales:

1) la recherche de guidage ("Formative research") pour l'élaboration des programmes d'action: c'est la recherche qui sert à guider le processus d'élaboration d'une action orientée vers des objectifs, et qui contribue d'abord à clarifier et à opérationnaliser ces objectifs eux-mêmes (cette catégorie correspond aux fonctions de "rétroaction systématisée" et de "critique" définies plus haut);

2) la recherche de bilan de performance ("Summative research") est la recherche qui vise à établir un bilan d'évaluation de "performance" en comparant, au terme d'une étape, les résultats observables d'un programme d'action en regard des objectifs visés en début d'étape (cette catégorie correspond à la fonction d'"évaluation terminale" définie plus haut).

B- L'insertion concrète de la recherche dans un projet de formation:

C'est à partir de la distinction établie entre les trois fonctions possibles de la recherche que nous élaborerons sur l'organisation de la recherche de guidage (les fonctions de rétroaction systématisée et de critique) constituant le travail de l'équipe de recherche située dans les lieux mêmes de la production et la recherche de bilan de performance (la fonction d'évaluation) étant réservée à une équipe de recherche dont les membres demeurent attachés à leur direction générale ou à leur organisme respectifs.

Dans Sesame Street, par exemple, l'organisation de la recherche a entraîné la formation d'une équipe de recherche interne au projet (i.e. au Children's Television Workshop), aux fins d'assurer la recherche de guidage (ou "formative"), alors que la recherche de bilan de performance ("summative") était assurée par les équipes d'une firme extérieure spécialisée dans l'évaluation de programmes éducatifs. Dans Tévec, les études d'évaluation des émissions, les mesures d'acquisition des connaissances par la clientèle, de même que les mesures de changements d'attitudes chez cette dernière, ont été ainsi réalisées par des firmes indépendantes de l'équipe de recherche "maison".

1- Organisation de la recherche effectuée de l'intérieur:

a) Principes de base:

- intégration au projet d'une façon spécifique, i.e. intégration adaptée aux exigences de l'action mais intégration soumise à la spécificité de la recherche; comme c'est le cas aussi pour d'autres équipes, la recherche ne contribue pas directement à la fabrication d'un produit éducatif pour la clientèle mais porte avant tout sur la relation entre ce produit et un auditoire donné.

Les résultats des travaux de recherche devront donc être un des éléments principaux qui permettront à l'ensemble du projet de s'éduquer lui-même sur sa "clientèle" et sur les conditions d'efficacité ou d'utilité de ses propres interventions.

- Les objectifs stratégiques sont élaborés et fixés par la commission administrative; l'apport de l'équipe de recherche, conjointement avec les autres, sera de contribuer à clarifier et d'opérationnaliser ces objectifs au niveau "tactique", au niveau des résultats escomptés qui seront ses objets d'évaluation et d'observations. Cette contribution de la recherche à la précision des objectifs aura son lieu d'intervention propre, parmi les autres équipes du projet: ce lieu sera le comité de coordination du projet.

- Nous proposons le principe d'une spécialisation partielle des membres de l'équipe de recherche relativement aux divers secteurs opérationnels du projet (animation pédagogique, production des émissions, des documents, information et rétroaction, etc.).

- D'une manière générale, il faudra que le comité de coordination détermine aussi rapidement que possible, dès la phase préparatoire du projet, des modalités précises de collaboration des chercheurs avec les autres équipes du projet et, en particulier, envisager les possibilités d'opérations conjointes avec les équipes d'"information et rétroaction", des "besoins et contenus" et d'animation "pédagogique" (groupes témoins).

b) Moyens de communication et de collaboration de l'équipe de recherche avec les autres équipes du projet:

- présence de l'équipe de recherche "maison" au comité de coordination du projet
- recourir systématiquement aux animateurs "pédagogiques", aux agents d'information rétroactive et tout "personnel de terrain", comme sources d'éclairage constant, particulièrement pour adapter les centres d'exploration prioritaires de la recherche à l'émergence de phénomènes nouveaux ou imprévus. Ces personnes pourraient même être chargées, à l'occasion, de recueillir des observations systématiques, dont l'analyse serait ensuite confiée à l'équipe de recherche.
- assister les équipes des besoins et contenus, en particulier, dans leur tâche d'identifier des besoins émergents à mesure que ces derniers se clarifient et se manifestent chez la clientèle adulte
- publication régulière d'un bulletin de recherche
- discussion de tout résultat de recherche disponible à l'occasion d'une réunion régulière des diverses équipes
- transmission plus systématique des résultats de recherche au cours de sessions intensives organisées à la fin des étapes franchies par le projet
- discussion et échanges avec les autres équipes sur les objets prioritaires de la recherche (au niveau du comité de coordination).

NB. L'efficacité de ces mécanismes et les discussions informelles qui en découlent nécessairement est essentiellement conditionnée par la capacité des chercheurs de traduire les résultats de recherche en termes d'action, selon la "coloration" de chacune des équipes en place.

2- Organisation de la recherche effectuée à l'extérieur du centre de production du projet:

- pour remplir la fonction d'évaluation confiée à la recherche, on peut recourir aux services de recherche du milieu gouvernemental et du milieu universitaire ou de firmes privées.

- la recherche évaluative serait confiée à une équipe composée de membres de plusieurs instances gouvernementales de recherche (et non pas établissement de simples relations entre chacun des organismes et les responsables de la recherche effectuée à l'intérieur); nécessité de compter quelques chercheurs affectés à plein temps à cette tâche d'évaluation

- la participation de l'université pourrait prendre la forme d'études commanditées et de stages d'études pour les étudiants universitaires (ce même principe pourrait également s'appliquer à d'autres secteurs du projet, comme celui par exemple de l'animation pédagogique).

3- Lien entre les deux équipes de recherche

- création d'un comité conjoint présidé par le coordonnateur de l'équipe de recherche interne.

- objectifs du comité: détermination des besoins prioritaires en recherche évaluative et échanges d'informations et de méthodes sur le travail de recherche effectué ou en voie de réalisation.

- la présidence du comité par un membre de l'une des équipes ne signifie pas que la coordination de la recherche externe relève directement de l'équipe interne de recherche ni qu'il ne reste pas d'initiative à la recherche externe pour entreprendre des études qu'elle juge pertinentes; dans ce dernier cas, la marge d'initiative est subordonnée à la satisfaction des besoins prioritaires tels que décidés par le comité.

- l'exécution des recherches externes serait coordonnée par un responsable choisi parmi l'un ou l'autre des organismes gouvernementaux impliqués.

- on devra, tout en maintenant le principe de cette division du travail entre les deux équipes de recherche, garder aussi une marge de flexibilité suffisante pour ne pas empêcher des collaborations plus directes et même parfois des opérations conjointes.

C- Les secteurs prioritaires de la recherche

- étude du processus d'émergence des besoins des adultes et des procédés et moyens employés par le projet pour activer et stimuler ce processus

- la nature et les formes des "schèmes (ou "habitus") scolaires" acquis durant l'enfance et qui persistent à l'âge adulte pour structurer les attitudes, les stratégies et les comportements des personnes dans leurs démarches de formation: chercher à déterminer jusqu'à quel point les schèmes scolaires de dépendance, en particulier, peuvent être destructurés dans le cadre du projet pour faire place au développement d'attitudes et de démarches plus autonomes

- analyse du processus par lequel l'individu qui regarde les émissions dans son foyer intègre (ou rejette, ou déforme) l'information et les messages véhiculés par le médium: comment s'opère le choix des sujets écoutés, comment s'exprime l'intérêt manifesté, les conséquences de cet intérêt, etc.

- les facteurs d'abandon et de persévérance

- les comportements de "l'auditoire libre" (analyse différenciée suivant plusieurs niveaux d'intensité dans la participation)

- analyse de contenu des émissions produites et des documents préparés à l'intention des usagers; et étude des jugements de la clientèle sur ces matériaux

- l'évolution globale de l'organisation et des orientations des groupes de travail situées à l'intérieur de l'animation pédagogique
- les processus éducatifs divers qui s'élaborent à l'intérieur des groupes de travail
- les structures organisationnelles et les mécanismes de communication mis en place par le projet; cela comprend les structures de participation prévues à l'intention de la population et des usagers. Toutefois, l'organisation interne du projet ne serait pas un secteur prioritaire de la recherche. Il serait préférable plutôt d'engager un spécialiste des méthodes et procédures administratives pour conseiller chacune des équipes du projet dans leur efforts pour développer des programmes d'action et des opérations efficaces.

VIII- CONCLUSION

Ces recommandations ne sont pas aussi complètes que nous l'aurions souhaité et ne répondent pas sans doute à toutes les interrogations que suscite par exemple, un projet comme Multi-Média. Nous espérons toutefois qu'elles offrent une contribution utile à l'élaboration de meilleurs systèmes de ressources éducatives dans l'avenir. L'important est finalement que tout projet et tout système en opération soit doté de la capacité "auto-éducative" de constater et de réviser ses propres réalisations et orientations de manière continue, de sorte que les progrès soient en principe cumulatifs.